



# ヨーロッパの学位・資格枠組み制度 ドイツを中心として

著者	木戸 裕
雑誌名	教育思想
巻	46
ページ	59-77
発行年	2019-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10097/00126035">http://hdl.handle.net/10097/00126035</a>

# ヨーロッパの学位・資格枠組み制度

—ドイツを中心として—

木戸 裕（早稲田大学非常勤講師）

## はじめに

現在ヨーロッパでは、ボローニャ・プロセスと呼ばれる高等教育改革が進行中である。これは EU 加盟国にとどまらず、広くヨーロッパ 48 か国が参加して、ヨーロッパの大学全体のレベルアップをはかり、ヨーロッパの高等教育を世界最高水準にまで高めることを目指すものである。ヨーロッパの大学の間を自由に移動でき、ヨーロッパのどこの大学で学んでも共通の学位、資格を得られる「ヨーロッパ高等教育圏」(European Higher Education Area, EHEA)を構築しようというものである。

もうひとつの教育改革の大きな流れとして、職業教育の領域では、「コペンハーゲン・プロセス」という一連の取り組みが進行している。これは、ヨーロッパ 33 か国が参加し、職業教育の面でのヨーロッパの一体化を目的としている。

本稿では、Ⅰで、ボローニャ・プロセスのなかで進められている「段階化された大学構造の構築」と学位制度について取り上げる。Ⅱでは、ヨーロッパ全体に共通する「資格枠組み」とそれにもとづく「国レベルの資格枠組み」について紹介する。Ⅲでは、「普通教育と職業教育との間の横断的移行」について取り上げ、「資格枠組み」の構築と高等教育への多様なアクセスの可能性についてみていく。最後に、今後の展望について若干のまとめをしたい<sup>1</sup>。

## Ⅰ 段階化された大学構造の構築

これまでヨーロッパの多くの国々では、「パチェラー(学士)」「マスター(修士)」といった学位制度はとられていなかった。たとえばドイツでは、博士号を取得する場合、大学に残るなどして、「Doktorvater」と呼ばれる指導教授のもとで、数年間にわたって論文を作成し、博士試験に合格するというステップが踏まれていた。こうした従来の制度が、ボローニャ・プロセスの展開のなかで変更され、ヨーロッパのいずれの国々においても、学士、修士、博士

---

<sup>1</sup> 本稿に関連する拙稿を末尾に掲げた。なお、以下インターネット情報の最終アクセス日は、2018年11月3日である。

というように段階化された高等教育の基本構造が導入されることになった。

図1は、「段階化された高等教育の基本構造で学ぶ学生数の推移」を2009年と2012年で比較したものがある<sup>2</sup>。たとえばドイツでは、2009年で35.6%、2012年で61.9%となっている。

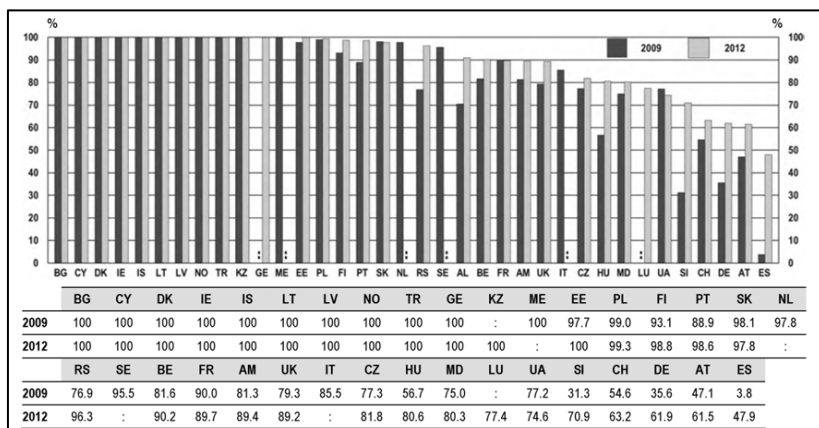


図1：段階化された高等教育の構造で学ぶ学生数の推移（2009年と2012年）

※国名の略称については、注（1）を参照。

（出典）European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015, p.49.

次の表1は、「ヨーロッパ各国の大学の修了形態」に関するデータである。ドイツを見ると、「3年未満のショートプログラム」（日本で言えば短大に相当する）は0.0%で、ドイツにはそうした課程は設けられていない。バachelorが45.5%、マスターが9.3%となっている。あとドクターが7.1%で、その

<sup>2</sup> 図1の国名の略称は次のとおりである（以下の図でも同じ）。AM：アルメニア，AT：オーストリア，BE：ベルギー，BG：ブルガリア，CH：スイス，CY：キプロス，CZ：チェコ，DE：ドイツ，DK：デンマーク，EE：エストニア，EL：ギリシャ，ES：スペイン，FI：フィンランド，FR：フランス，GE：グルジア，HR：クロアチア，HU：ハンガリー，IE：アイルランド，IS：アイスランド，IT：イタリア，KZ：カザフスタン，LT：リトアニア，LU：ルクセンブルク，LV：ラトヴィア，MD：モルドヴァ，ME：モンテネグロ，MT：マルタ，NL：オランダ，NO：ノルウェー，PL：ポーランド，PT：ポルトガル，RO：ルーマニア，RS：セルビア，SE：スウェーデン，SI：スロヴェニア，SK：スロヴァキア，TR：トルコ，UA：ウクライナ，UK：英国。

ほか「ボローニャ・プロセス外のプログラム」が38.1%となっている。これは従来の伝統的なドイツのプログラムであるディプローム、マギスターなどの取得による大学の修了を意味している。

表1：ヨーロッパ各国の大学の修了形態（2011/12年）

	BG	IS	DK	IE	LT	LV	KZ	CY	NO	TR	GE	EE	PL	FI	PT	SK
Short prog. (< 3 years)	0.0	1.4	13.6	20.6	0.0	17.3	0.0	8.4	0.4	29.2	2.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Bachelor	70.3	72.7	59.9	74.7	80.2	64.8	95.4	70.1	62.3	63.6	81.9	70.1	59.8	75.1	63.1	58.4
Master	17.1	21.9	22.9	0.0	13.1	15.3	4.3	18.0	32.1	3.9	11.3	19.5	30.1	15.5	14.9	29.3
Long prog. (> 4 years)	11.0	1.7	0.4	0.0	5.0	0.0	0.0	1.3	1.7	1.7	0.0	6.0	7.4	1.6	16.1	4.6
Ph.D. and doctoral prog.	1.7	2.4	3.3	4.6	1.7	2.6	0.3	2.2	3.6	1.7	4.3	4.5	2.0	6.5	4.6	5.5
Prog. outside Bologna structure	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7	1.2	1.4	2.2
	RS	AL	BE	FR	UK	CZ	HU	MD	LU	UA	SI	CH	DE	AT	ES	
Short prog. (< 3 years)	0.0	0.0	0.0	21.6	13.8	0.0	0.0	0.0	2.6	:	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Bachelor	79.3	75.0	70.3	32.3	47.9	55.3	59.6	68.1	50.4	:	53.1	47.7	45.5	44.8	38.3	
Master	8.2	14.3	16.9	15.8	14.7	20.5	10.3	11.3	18.0	14.5	11.4	15.5	9.3	9.7	5.9	
Long prog. (> 4 years)	6.2	0.0	0.0	17.0	9.0	0.0	8.9	0.8	0.0	60	3.1	0.0	0.0	0.0	3.2	
Ph.D. and doctoral prog.	2.6	1.7	3.0	3.1	3.8	5.9	1.9	0.0	6.4	:	3.3	0.0	7.1	7.0	0.6	
Prog. outside Bologna structure	3.7	9.0	9.8	10.3	10.8	18.2	19.4	19.7	22.6	25.4	29.1	36.8	38.1	38.5	52.1	

(出典) *op.cit.*,p.51.

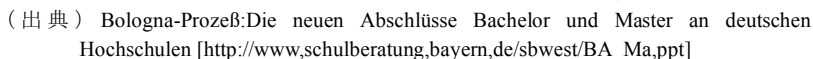
ドイツの大学についていうと、これまで一応標準的な学修期間（Regelstudienzeit）は定められていたが、わが国のように所定の単位を取得して卒業するといった概念は存在しなかった。学生は自らの学修計画にしたがって履修する<sup>3</sup>。大学の卒業は、修学した学期（ゼメスター）数と、最終的にどのような試験（医師、教職、法学などの国家試験、ディプローム試験、マギスター試験に合格したかによって定まった<sup>4</sup>。つまり、これらの試験に合格し、大学を退学することが卒業を意味していた<sup>5</sup>。こうした特色をもったド

<sup>3</sup> これまでドイツの大学は、「自由な学習」ということで、在学年限についての規定はなく、国家試験の合格が大学卒業を意味していたこともあり、長期在学者は珍しくなかった。これに対し今後は、3年ないし4年で単位を取得し、卒業することが求められるようになった。

<sup>4</sup> マギスターといってもマスターではない。大学の修了証である。

<sup>5</sup> 学士も修士もその課程を修了し、バチェラー、マスターの学位を取得するためには、それぞれの修了試験に合格しなければならない。その意味では、試験がないバチェラーはないが、しかし以前は、大学の修了試験と職業資格は重なっていた。たとえば教職第一次国家試験合格が教職課程の学生の大学修了を意味していた。これに対

図2は「ポーロニャ・プロセスにしたがった新しい高等教育の構造」で、バチェラーのあとの経路を図解したものである。バチェラーは6-8ゼメスター（3-4年）で、バチェラーのあとすぐ職業実践に入るか、いったん職業実践に入って、そのあと修士、それから博士号取得を目指す。あるいはマスターに進む場合、連続した、つまり同じ専攻の修士に入るか、異なる専攻の修士に入学する。優秀な者は、修士を乗り越して、博士号を取得する道もある。こうした新しい高等教育の構造が導入された。



し、今後は、たとえば法学国家試験（第一次国家試験）合格を目指さない法学部卒業もあるし、教員にならない教職課程卒業もあり得る制度になった。

術大学のほうは、アビトゥーアを必要とする。専門大学のほうは、アビトゥーアは必要としない。この表から、総合大学よりも専門大学のほうが、バチェラー、マスターの制度に移行している割合が高いということが見て取れる。また芸術大学や音楽大学は、総合大学以上にバチェラー、マスターへの移行率が低いということもわかる。なお、州によっても事情は大きく異なる。ほとんど移行率が 100%という州もあるいっぽう、まだ従来の制度のほうが主流という州もある<sup>6</sup>。また州による相違だけでなく、大学の種類、専攻によっても状況は異なっている。

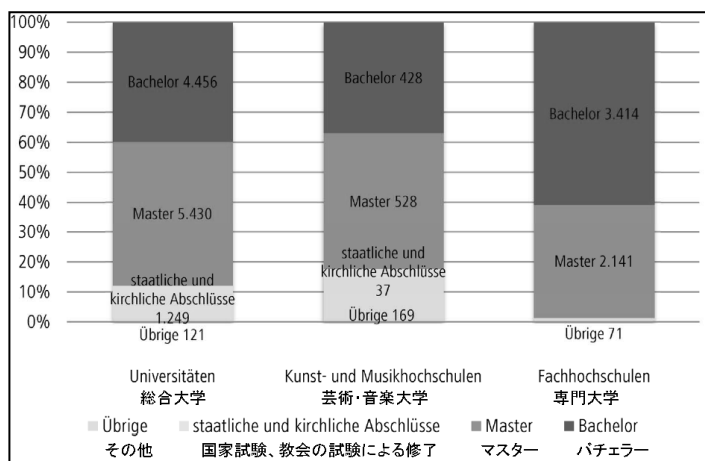


図 3：大学の種別学修課程数

(出典) Hochschulrektorenkonferenz (HRK), *Statistiken zur Hochschulpolitik*, 1/2015, S.11.

図 4 は、「大学の種別別試験合格者の割合」である。総合大学、芸術・音楽大学、専門大学の別ごとに大学の修了試験の合格者の割合を示したものである。専門大学では、ほとんどがバチェラー、マスターだが、総合大学、芸術・音楽大学では、まだ従来型のディプローム、マギスターなどを取得することにより大学を卒業する者が相当数存在することを見て取れる。

<sup>6</sup> 連邦制国家であるドイツでは、教育に関しては、州が強い権限をもっており、バチェラー、マスターという段階化された大学構造の普及率も州により異なる。

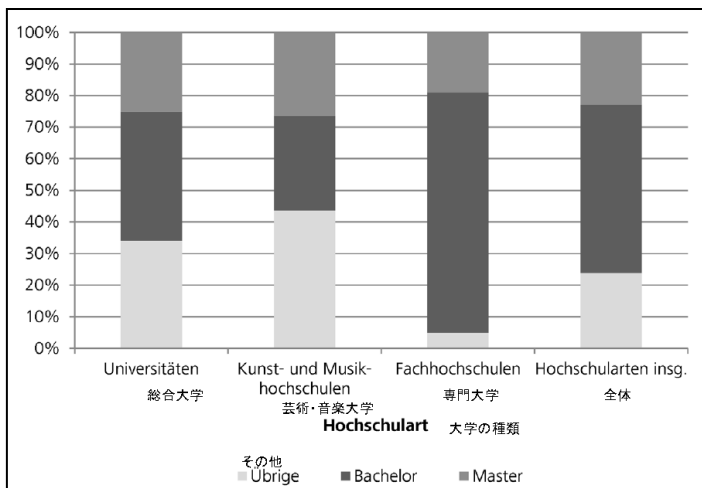


図4：大学の種類別試験合格者の割合（2014年・％）

（出典）HRK, a.a.O., S.30.

図5は、「修了形態別の試験合格者数の推移」である。2004年の段階では、バチェラーは「0」であったが、2008年ころから増加していることがわかる。しかしまだ10万人くらいは、従来の制度による卒業生で占められている。バチェラー試験も、その試験規定は州法で定められている<sup>7</sup>。

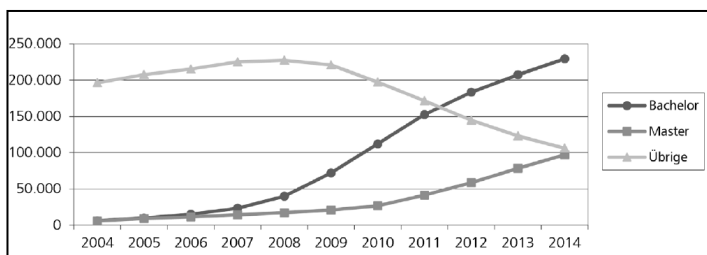


図5：修了形態別の試験合格者数の推移

（出典）HRK, a.a.O., S.29.

<sup>7</sup> 拙稿（2015b）pp.36-66.を参照。

バチェラーからマスターへ進学する者の割合は、専門大学で 44%、総合大学（学術大学）で 82%である。平均すると 64%がマスターに移行する<sup>8</sup>。なお、総合大学の学生と専門大学の学生に対し「バチェラーを修了した後、そのままマスターに移行することを希望するか？」という質問に対し、総合大学では 72%の学生が、専門大学では 62%の学生が、バチェラーのあとすぐにマスターに進学したいと回答している。残りの学生も多くは、いったん社会に出てからとか、職業訓練の実習を経験してから、外国の大学で学んでから、それからマスターに入りたい、と言っている<sup>9</sup>。

---

<sup>8</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Bildung in Deutschland 2016, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, S.134. [<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>] なお、バチェラーを取得したあと、「バチェラーを取得したのと同じ大学に進学する」「他の専門大学に進学する」「他の総合大学に進学する」「外国の大学に進学する」の割合をみると、総合大学では 74%は同じ大学のマスターに進学している。他の総合大学に進学する者 21%、専門大学のマスターに行く者は 2%、外国の大学 3%となっている。ただし同じ総合大学でも分野により異なり、「物理学」「機械工学・生産技術」などでは 90%の者が同じ大学のマスターに進むのに対し、「社会・政治学」「経済学」ではその割合は低くなっている。専門大学で見ると、同じ専門大学のマスター行く者が 46%。他の専門大学に行く者 22%で、総合大学のマスターに行く者は 27%となっている。専門大学の経済学では、10%は外国の大学のマスターに進学している（*a.a.O.*, S.133）。

<sup>9</sup> 学生がマスターまで進学を希望する理由として、バチェラーだけでは、従来のディプロームやマギスターと同等と社会では見なしてもらえないという点が挙げられる。今までのドイツのディプロームやマギスターは大学院の修了証ではなく、学部の修了証であるが（そもそもドイツに大学院修士課程といった制度はなかった）、ドイツの大学修了証のレベルは、外国の大学の修士レベルに相当するとされてきた。



表 2 は、「バチェラーとマスターの種類」である。

表 2：バチェラーとマスターの種類（ドイツ）

言語・文化科学 スポーツ・スポーツ科学 芸術学	Bachelor of Arts (B. A.) Master of Arts (M. A.)
数学・自然科学 医学 農学・林学 家政学	Bachelor of Science (B. Sc.) Master of Science (M. Sc.)
経済学	Bachelor of Arts (B. A.) または Bachelor of Science (B. Sc.) Master of Arts (M. A.) または Master of Science (M. Sc.)
工学	Bachelor of Engineering (B. Eng.) または Bachelor of Science (B. Sc.) Master of Engineering (M. Eng.) または Master of Science (M. Sc.)
法学	Bachelor / Master of Laws (LL. B.) / (LL. M.)
フリーアート	Bachelor / Master of fine Arts (B. F. A.) / (M. F. A.)
造形芸術など応用的な課程	Bachelor / Master of Arts (B. A.) / (M. A.)
音楽	Bachelor / Master of Music (B. Mus.) / (M. Mus.)

(出典) Studien & Berufswahl [[www.studienwahl.de](http://www.studienwahl.de)]

## Ⅱ 「ヨーロッパ資格枠組み」と「ドイツ資格枠組み」

ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセスとの間に立って両者を結び付けているのが、EU が策定した「生涯学習のためのヨーロッパ資格枠組み」(European Qualifications Framework for lifelong learning, EQF) である。目下、この EQF に対応する各国ごとの「国の資格枠組み」(National Qualifications Framework, NQF) の制定作業が進められている。EQF は、「レベル 1」から「レベル 8」の 8 段階に区分された資格枠組みで、各国は、この EQF に対応したそれぞれの NQF を策定しているところである<sup>10</sup>。ドイツではすでに、「ヨーロッパ資格枠組み」に対応する「ドイツ資格枠組み」(Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR) が策定されている<sup>11</sup>。国によってレベル段階は異

<sup>10</sup> NQF は、すでに 28 か国でフルに稼働している。導入が進行していない国はロシアなど数か国のみである (European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018, p. 124.)。

<sup>11</sup> DQR をまとめた関係者は次のとおりである。連邦教育研究省、連邦経済技術省、文部大臣会議 (KMK)、経済大臣会議 (WMK)、ドイツ経営者連盟 (BDA) などの使用者団体、ドイツ商工会議所、ドイツ労働総同盟 (DGB) などの被雇用者の団体、学術団体からは学術審議会、大学学長会議 (HRK)、学生の団体も入っている。そのほか、アクレディテーションを行うアクレディテーション評議会、私学の団体、民間の福祉団体等々。あわせて連邦職業教育研究所 (BIBB) が重要な役割を演じてい

なるが、「ドイツ資格枠組み」は EQF と同じ 8 段階になっている（図 6 を参照）。

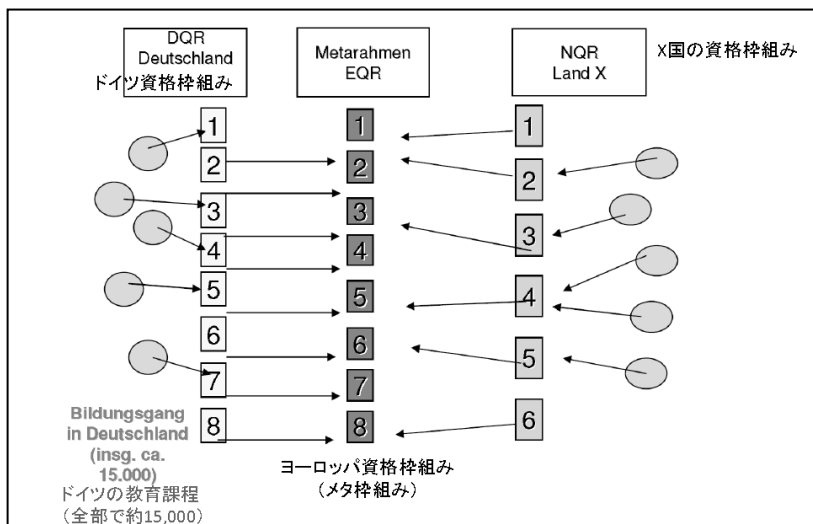


図 6：ヨーロッパ資格枠組みと各国の資格枠組みの関係

（出典）Thomas Bals, *Zur Einbeziehung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR*.

EQF に対応する NQF ができると、次のようなことが可能となる。たとえば図 6 に示したように、X 国の「レベル 5」に相当する資格は、EQF の「レベル 6」と対応する。一方、ドイツの「レベル 6」に相当する資格は EQF の「レベル 6」に対応するので、X 国のある資格は、EQF を介してドイツの「レベル 6」と同等ということになるという仕組みである<sup>12</sup>。高等教育の「学士」、

る。これら資格に関わるさまざまな団体の代表が関係者として加わった作業部会をとおして議論が重ねられた。

<sup>12</sup> こうした資格枠組みは、ラーニング・アウトカム（学習成果）という考え方に立っている。従来の学習は、ラーニング・インカム、つまり、学習のインプットの面に眼が向けられていた。たとえばカリキュラムがどう編成されるかなどの教育の枠組み面のほうに眼が向けられてきた。これに対し、ラーニング・アウトカムは、学習者が、学習プロセスの終了時点で、知り（know）、理解し（understand）、できる（be able to do）、という能力をどこまで達成したかという学習成果として見る、今までの学習観のいわばパラダイム変換としてのラーニング・アウトカムにもとづいている。

「修士」、「博士」は、EQF ではそれぞれ「レベル 6」、「レベル 7」、「レベル 8」に位置づけられている。図 6 に記されているように、ドイツの普通教育、継続教育、大学教育を含むあらゆる種類の教育課程を「ドイツ資格枠組み」(DQR) に組み入れることが目指されている。その数は全部で約 15,000 の課程が想定されている。

表 3：生涯学習のためのドイツ資格枠組み（レベル 6）

レベル 6：			
包括的な専門的課題・問題設定の計画、加工、およびの評価のための能力ならびに学術的な専門の部分領域または職業上の行動分野におけるプロセスを自己責任で制御できる能力。要求構造は、複雑性と頻繁に生じる変化によって特徴付けられる。			
専門的能力		個人的能力	
知識	技能（スキル）	社会的能力	自律性
学術的基礎、学術的専門の実践的適用ならびに重要な理論および方法の知識、批判的理解を含む幅広い、統合された知識（「ドイツの大学修了のための資格枠組み」の段階 1 [学士の段階] に対応） <b>または</b> 、アクチュアルな専門的發展を含む幅広い、統合された知識を使いこなせる。 学術的専門 <b>または</b> 職業的活動領域の継続的發展に関する知識を有している。 他の領域とのインターフェースにおいて関連する知識を使いこなせる。	学術的専門（「ドイツの大学修了のための資格枠組み」の段階 1 [学士の段階] に対応） <b>または</b> 、職業的活動領域における複雑な問題の加工に関する方法についての非常に幅広いスペクトルを使いこなせる。 しばしば他の要求が生じる場合でも、新しい解決を見出し、さまざまな尺度を考慮し判断できる。	専門家チームのなかで責任をもって活動できる。 <b>または</b> 、グループもしくは組織で責任をもって指導できる。 他者の専門的發展を導き、チームの中で先見的に問題に取り組むことができる。 複雑な専門と関連する問題および解決を専門家に対して論争的に主張し、専門家とともにさらにそれを発展できる。	学習・作業プロセスのための目標を定義し、省察し、評価できる。学習・作業プロセスを自律的にかつ持続的に形成できる。

(出典) Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

[<http://www.bmbf.de/de/12189.php>]

それぞれの資格枠組みで要求されている学習成果についてみると、「ヨーロッパ資格枠組み」では、それは、①知識、②技能（スキル）、③責任および自

律性とされている<sup>13</sup>。いっぽう、「ドイツ資格枠組み」では、「専門的能力」と「個人的能力」が挙げられ、前者の中に「知識」と「技能（スキル）」が、後者に「社会的能力」と「自律性」がそれぞれ掲げられている（表3を参照）。

なお、ドイツの連邦教育研究省のホームページでは、「ドイツ資格枠組み」について次のように記されている<sup>14</sup>。

- ・「ドイツ資格枠組み」（DQR）は、ひとつの翻訳手段（Übersetzungsinstrument）である。その手助けによりドイツで取得され、提供されるあらゆる資格を「ヨーロッパ資格枠組み」の8段階のレベルと対応させることができる。それによりヨーロッパにおける教育修了証の比較可能性が改善され、学習者と被雇用者の移動が高められる。
- ・DQR は、すべての学校、大学、職業、そのほかで取得された資格を描写し、生涯学習のための枠組みを提供するものである。

表4は、ドイツの職業訓練、職業教育、大学教育、学校教育にかかわる資格がそれぞれ、DQR のどのレベルに位置づけられるのかを表にしたものである<sup>15</sup>。

表4：「ドイツ資格枠組み」と資格／資格のタイプのレベルとの対照表  
(2018年8月1日現在)

レベル	資格／資格のタイプ
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 職業訓練準備</li> <li>－ 職業準備的教育措置（レベル1相当のもの）</li> </ul>

<sup>13</sup> EQF では、知識は「EQF との関連の中で、理論および／または事実にもとづくもの」として、技能（スキル）は「EQF との関連の中で、認識的なスキル（論理的、直観的および創造的な思考を含めて）ならびに実践的なスキル（手先の器用さ、および方法、素材、道具、器具の使用を含めて）」として、責任および自律性は「知識およびスキルを、自律的に責任をもって応用する学習者の能力」として記述されている。

<sup>14</sup> 連邦教育研究省（Bundesministerium für Bildung und Forschung）のホームページ参照。  
[<https://www.dqr.de/content/2360.php>]

<sup>15</sup> なお、「マイスターとパッチェラーが同等ということは、マイスターの資格をもつ者はただちに修士の学修課程に入学できるのか」と言えば、必ずしもそういう意味ではないとされている。すなわち「マイスターとパッチェラーは DQR の『6』に分類される。したがって両者は同等である（gleichwertig）。しかし、同種（gleichartig）ではない。異なる教育領域で取得されたものである。コンピテンスに関しても、課題プロフィールに関しても両者は異なる」として、「DQR は、こうした相違を除去するものではない」とされている（FAQ DQR – HBZ [[www.hbz-bildung.de/html/seiten/output\\_adb\\_file.php?id=9616](http://www.hbz-bildung.de/html/seiten/output_adb_file.php?id=9616)]）。

	-職業準備教育年（BVJ）（レベル1相当のもの）
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 基幹学校修了証（HSA）</li> <li>・ 職業専門学校（職業基礎教育）</li> <li>・ 職業訓練準備</li> <li>-職業準備的教育措置（レベル2相当のもの）</li> <li>-職業準備教育年（BVJ）（レベル2相当のもの）</li> <li>-資格の上昇準備（EQ）</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中級修了証（MSA）（実科学校修了証）</li> <li>・ 職業専門学校（中級修了証）</li> <li>・ 二元制の職業訓練（2年間の訓練）</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一般大学入学資格（AHR）（アビトゥーア）</li> <li>・ 特定分野大学入学資格（FgbHR）</li> <li>・ 専門大学入学資格（FHR）</li> <li>・ 二元制の職業訓練（3年ないし3年半の訓練）</li> <li>・ 職業専門学校（州法で定められた職業訓練）</li> <li>・ 職業専門学校（保健制度および高齢者看護の職のための連邦法で定められた訓練規則）</li> <li>・ 職業専門学校（「職業訓練法」（BBIG）／「手工業法」（Hwo）にもとづくフル資格の職業訓練）</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ IT-スペシャリスト（資格保持者）</li> <li>・ サービス技術者（有資格者）</li> <li>・ 「職業訓練法」／「手工業法」にもとづくその他の継続教育による資格（レベル5相当のもの）</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ バッチェラーおよび同等の修了証</li> <li>・ 専門学校（州法で定められた継続教育）</li> <li>・ マイスター</li> <li>・ 専門ビジネスマン（Fachkaufmann）（資格保持者）</li> <li>・ 専門士（有資格者）</li> <li>・ 訓練・継続教育教員（資格保持者）</li> <li>・ 熟練専門職（有資格者）</li> <li>・ 「職業訓練法」／「手工業法」にもとづくその他の継続教育による資格（レベル6相当のもの）</li> <li>・ 「職業訓練法」第54条にもとづく職業再教育の資格</li> </ul>
7	・ マスターおよび同等の修了証

	・「職業訓練法」にもとづく専門士（有資格者）
8	・ドクターおよび同等の芸術的修了証

（出典）DQR, Liste der zugeordneten Qualifikationen , Aktualisierter Stand: 1. August 2018.

### Ⅲ 普通教育と職業教育の間の横断的移行

表5は、ヨーロッパ各国における「スタンダードなコース、オルタナティブなコースを経て大学に入学する者の割合」についてみたものである。ここでいうスタンダードなコースとは、普通教育あるいは職業教育における「後期中等教育修了証」の取得を経て大学に入学する道をいう。「オルタナティブなコース」とは、「後期中等教育修了証」（普通教育または職業教育）の取得以外に、大学入学を可能とする少なくとも1つのオルタナティブな道が存在する国をいう。「オルタナティブな道がない国」とは「後期中等教育修了証」の取得を、あくまで大学入学のために必須の前提条件としている国を意味している。表5のように、中等教育学校の修了証をもたない者が大学に入学できる「オルタナティブな道」を歩む者はごく少数である。

表5：スタンダードなコース、オルタナティブなコースを経て大学に入学する者の割合

%	SK	FR	CZ	LT	RS	GE	HU	PL	RO	DE	LV	SI	EE	AT
Standard	99	99	98	98	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92
Delayed	:	1	2	2	1	3	2	4	4	3	4	3	7	7
Alternative	:	0	0.2	0.3	1	0	1	0	0	2	2	3	0	0.3
%	DK	IE	AL	SE	CH	NO	HR	PT	NL	MT	IS	FI	IT	TR
Standard	92	92	91	90	87	84	81	78	74	72	71	:	:	:
Delayed	4	4	9	10	8	12	4	19	23	18	23	:	:	:
Alternative	4	4	0	0	5	3	14	3	2	10	6	:	:	:

（訳注）スタンダードなコースとは後期中等教育学校の修了証が大学入学と直接結びついているもの（アビトゥーア、バカロレアなど）。遅れてのコースとは、夜間学校、成人教育などを通して大学入学資格を取得している場合を指す。

（出典）European Commission/EACEA/Eurydice, *op.cit.*,p.178.

ドイツでは、大学卒業者の仕事に就く者（アカデミカー）と、熟練工の仕事に就く者（マイスター）の歩む道が、中等段階Ⅰでどの学校種類に進学するかによって大きく分かれているという点に特色がある<sup>16</sup>。

<sup>16</sup> ドイツの特色として、普通教育学校と職業教育学校がかなりはっきりと制度上分かれている点が挙げられる。普通教育学校で職業教育が行われることは基本的にない。職業ギムナジウムなどもあるが、これは大学準備教育することがメインの学校である。職業教育学校の目的は、職業資格の取得であって、大学準備教育ではない。職業資格と大学入学資格の両方を同時に取得できる新たな学校タイプとして、たと

熟練工の仕事に就く者は、基幹学校修了後「二元制度の職業教育」（企業などで職業訓練を一方で受けながら、並行して職業学校に通学して理論を学ぶという制度）を受け、そのあとマイスターの資格を目指す。いっぽう、大学進学を目指す者は、ギムナジウムを経てアビトゥーア試験に合格し、大学に入学する。両者の中間として、実科学校を修了後、専門上級学校 (Fachoberschule) を経て専門大学に入学する道もある。しかし中等段階 I で何ら修了資格を取得していない者は、未熟練工の仕事にしか就くことができない。こうした進路を途中から変更することは、制度上は可能となっているが、そのようなケースは非常に少ないのが現状である<sup>17</sup>。そこから普通教育と職業教育という異なった教育の道の間の「横断的移行」 (Durchlässigkeit) をいかにして高めていくかが政策課題となっている。

図 7 は、親が大学卒業者か、非大学卒業者かの違いにより、その子どもがどのくらいの割合で大学 (学士・修士・博士) に進学しているかを示したものである。基礎学校 (小学校) の生徒 100 人中、親が非大学卒の場合、大学に入学する者は 21 人で残りの 79 人は大学以外のコースを選択する。学士の修了者は 15 人、マスターは 8 人、ドクターになるとわずか 1 名に過ぎない。これに対し、親が大学卒の場合は 74 人が大学に入学している。学士の修了者は 63 人、マスター 45 人で、博士号取得者も 10 人となっている。

職業教育を歩んだ者が大学に入学する場合のコースとして、大きく次の 4 つのタイプがある<sup>18</sup>。

・職業修了証、職業経験および／または職業再教育の修了後に、個々のケース

---

例えばベルリンやブランデンブルク州などに上級段階センター (Oberstufenzentrum) などは存在するが、これらは例外的な学校である。職業教育の学校から総合大学 (学術大学) に進学を希望する者は、コレーク (Kolleg) と言われる、普通教育との間を橋渡しする学校に通って、アビトゥーアを取得しなければならない。しかし、その割合はきわめて小さい。

<sup>17</sup> ドイツでは職業教育の道から大学への道はきわめて狭い。ギムナジウムを経て大学へと進学するコース (第 1 の教育の道) に対して、ギムナジウム以外の学校タイプで、大学入学資格を取得するコースを「第 2 の教育の道」と呼んでいる。さらに現在では、こうした学校をまったく経ることなく、職業訓練資格の取得などを通して大学入学へと至る「第 3 の教育の道」も設けられているが、一般大学 (学術大学) の場合、入学者の 9 割以上は、ギムナジウム出身者 (総合制学校でギムナジウムの課程を修了した者を含む) となっている。「第 3 の教育の道」から大学に入学する者は、1%にも満たない。詳細は、拙稿 (2016a) p.58 を参照。

<sup>18</sup> Sigrun Nickel, Britta Leusing, *Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern*, 2009, S.36.

ごとに入学試験を実施し、合格した者に大学において学修する権利を付与する。

- ・職業修了証ないし職業経験および／または職業再教育を修了した者に対し、いったん仮入学（試験学修, Probestudium）を認め、第2ゼメスターから第4ゼメスターの間にその者の適性の確認（成績コントロール）を行い、一定のレベルにあることが確認された者に大学において学修する権利を付与する。
- ・マイスター試験の合格者など特別の職業資格の取得者に対し、ガイダンス、面談などをとおしてその適性を判断し、その結果により大学入学を認める。
- ・才能試験（Begabtenprüfung）を実施し、これに合格した者に「大学入学資格」を付与する。



図7：親が大学卒か非大学卒による相違

ーバチェラー、マスター、ドクターの学位取得者の割合ー

(原注) 1. 2007年と2009年の中間値。2. 親が非大学卒とは両親ともに大学修了証をもたない場合、親が大学卒とは親の少なくとも片方が大学卒をいう。

(出典) Hochschul-Bildungs-Report 2020: Höhere Chancen durch höhere Bildung?; Jahresbericht 2017/18 – Halbzeitbilanz 2010 bis 2015, S.12.

## おわりに

これまでみてきたように、大学における教育はボローニャ・プロセスのなかで、職業教育で行われる教育はコペンハーゲン・プロセスのなかで、それぞれ改革が進められている。ボローニャ・プロセスでは、ECTS というヨーロッパの大学間の単位互換制度が導入されている。一方コペンハーゲン・プ



ロセスでは、ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training) という職業教育に関するヨーロッパレベルの単位の互換制度が開発されているところである。ここで最終的に目指されているのは、大学教育で付与される単位と職業教育で取得する単位を「生涯学習のための統合された単位制度」のもとで、一体化したものとして機能させることである。こうした仕組みを作って、ヨーロッパの普通教育、職業教育の間で、「透明性」と「移動」を促進するイニシアティブが、欧州委員会を中心に進められている（図8を参照）。

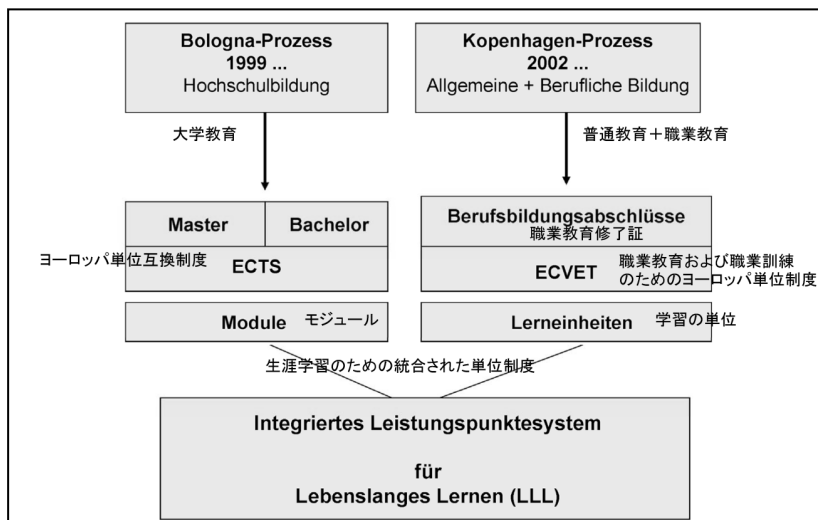


図8：ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセス

(出典) Stöcker, *Pflegebildung- im europäischen Kontext*

[<http://www.caritas-gemeinschaft-bayern.de/content/files/StoeckerPflegebildung.pdf>]

この「統合された単位制度」の構築にあたり、キーワードとなるのが、前述のような「ラーニング・アウトカム」(学習成果)という考え方である。ラーニング・アウトカムに重きが置かれるので、それをどこで達成したのかという、学習場所は問われない。モジュール化されたカリキュラムのもとで、それぞれ異なる場所で取得された単位が合算されて、全体としてそれが「大学入学資格」にもつながるという考え方である（図9を参照）。

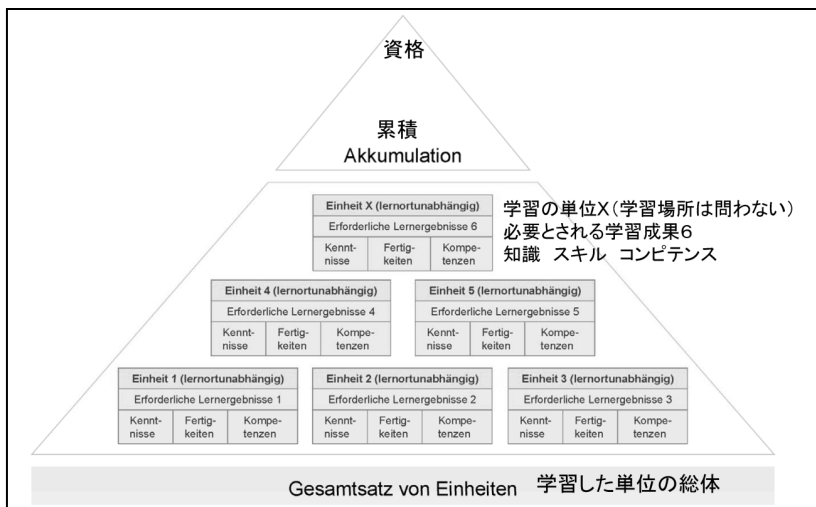


図9：単位の累積と資格

(出典) Stefanie Schiller, *DQR, EQR und ECVET – Bildungspolitische Rahmenbedingungen und Instrumente auf nationaler und europäischer Ebene*.

この点でいうと、2004 年に、オランダのマーストリヒトにヨーロッパ 32 か国の教育関係大臣が集まり「マーストリヒト・コミュニケ」が採択されている<sup>19</sup>。「マーストリヒト・コミュニケ」のなかで、「ヨーロッパ資格枠組みの開発により、普通教育、職業教育、高等教育のあらゆるレベルを包括し、労働市場との強力な関連性をもたせるものとする」として、従来のフォーマルな教育にとどまらず、ノンフォーマルな教育、インフォーマルな教育で獲得された知識、技能（スキル）、能力も、「ヨーロッパ資格枠組み」のもとで相互に参照可能なものにしようという提案が盛り込まれている。このように、インフォーマルな教育、ノンフォーマルな教育により達成された学習成果も、共通の基準と原則を設定することで相互承認し、生涯学習へのアクセスを促進していこうという仕組みづくりも考えられている。

<sup>19</sup> 2004 年 12 月 14 日。“Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)”を参照。[[http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_en.pdf)]

現在ヨーロッパでは、ボローニャ・プロセス、コペンハーゲン・プロセスに見られるように各国の関係大臣が一堂に会して、それぞれに共通する目標（ゴール）を定め、その達成のためのフォローアップ体制をつくり、進捗状況をつねに確認し合いながら、もろもろの改革が進められている。またその過程において、欧州委員会、欧州審議会（Council of Europe）などの国際機関、ヨーロッパ高等教育質保証協会（ENQA）をはじめとする質保証・評価機関、学生団体、教職員、労働組合、経営者団体等々の代表がこれに関与している。

本稿で紹介した学位、資格制度についても、ヨーロッパ全体に共通する指針を定め、そのもとで各国はそれぞれの事情を加味しながら制度改革に取り組んでいる。一国の枠を超え、広くヨーロッパレベルで、多様な関係者がそのプロセスに参加して改革が行われている点など、今後のわが国の高等教育、生涯学習のあり方を考える上で参考となる点は少なくないであろう。

最近のヨーロッパ各国をみると、ゼノフォビアに傾く「内向き」の志向が徐々に広がっているようにも見受けられる。イタリア、フランス、オランダ、デンマーク、スウェーデン等々の国々でも、難民、移民の排除を主張する勢力が徐々に伸張している。ドイツでも、一昨年（2017年）の総選挙で、極右政党とされる「ドイツのための選択肢」（AfD）が連邦議会の第三党に進出するなど、ポピュリズムの拡大の傾向が見られる。こうしたなかで、教育面では「ひとつのヨーロッパ」を念頭に、欧州全体の知識基盤のレベルアップを視野に置いた一連の改革が進展している点も注目されてよいであろう。

### 【関連拙稿】

- ・(2012)『ドイツ統一・EU 統合とグローバリズム—教育の視点からみたその軌跡と課題』東信堂。
- ・(2009)「現代ドイツ教育の課題—教育格差の現状を中心に」国立国会図書館調査及び立法考査局『レファレンス』703号, pp.5-29.
- ・(2011a)「ボローニャ・プロセスと高等教育の質保証—ドイツの大学をめぐる状況を中心に—」広島大学高等教育研究開発センター『大学教育質保証の国際比較』pp.25-65.
- ・(2011b)「ドイツにおける大学教授職の資格制度」文部科学省先導的大学改革推進委託事業報告書『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査』, pp.74-113.
- ・(2011c)「ボローニャ・プロセスとドイツの大学改革」日本ドイツ学会『ドイツ研究』45号, pp.113-125.
- ・(2013)「ドイツの看護教育をめぐる近年の動向—ボローニャ・プロセス、コペンハーゲン・プロセスと今後の看護教育のゆくえ」医学書院『看護教育』54巻2号（通号647号）, pp.306-312.
- ・(2014a)「ヨーロッパ統合をめざした高等教育の国際的連携：ボローニャ・プロセスを中心にして」（特集：大学と域内連携）『比較教育学研究』48号, pp.116-130.

- ・ (2014b) 「ヨーロッパにおける教師教育の動向—ドイツの事例を中心にして」 (特集 教師教育の“高度化”), 日本教師教育学会『日本教師教育学会年報』23 号, pp.92-103.
- ・ (2015a) 「ドイツにおける大学準備教育—ギムナジウム上級段階の履修形態とアビトゥーア試験の実際」平成 26 年度高崎経済大学研究奨励費成果報告書『日本語リテラシーと初年次教育』(研究代表者: 名和賢美), pp.133-176.
- ・ (2015b) 「ドイツにおける大学の質保証システムと学習成果アセスメント—「資格枠組み」を中心に」深堀聰子編著『アウトカムに基づく大学教育の質保証: チューニングとアセスメントにみる世界の動向』東信堂, pp. 33-60.
- ・ (2016a) 「ヨーロッパにおける大学入学制度をめぐる諸問題と今後の展望—ドイツの状況を中心にして—」平成 27 年度高崎経済大学特別調査研究成果報告書『日本語リテラシーと大学教育』(研究代表者: 名和賢美), pp.33-73.
- ・ (2016b) 「各国における大学評価の動向—ドイツ」大学基準協会高等教育のあり方研究会・生和秀敏編『大学評価の体系化』東信堂, pp.190-197.
- ・ (2017) 「持続可能な社会を構築する市民の形成—EU とドイツの事例から—」東北教育哲学教育史学会『教育思想』44 号, pp.87-109.
- ・ (2018) 「ドイツの大学における〈二元制学修〉と看護教育—ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセスの展開も含めて—」『高崎経済大学論集』(池野正晴教授退職記念号) 60 巻 4 号, pp.75-101.

※本稿は、第 51 回東北教育哲学・教育史学会 (2018 年 9 月 1 日, 於: 東北大学) において口頭発表した内容を骨子に加筆修正を施したものである。あわせて九州大学第三段階教育研究センター「NQF 部会海外タスクフォース研究会」(2017 年 10 月 28 日, 於: 九州大学東京オフィス) で行った報告「ドイツの学位資格枠組み制度」の内容も挿入している。